



HAL
open science

Les interactions au sein d'une activité nouvelle en EPS

Jordan Halais

► **To cite this version:**

Jordan Halais. Les interactions au sein d'une activité nouvelle en EPS. Education. 2021. dumas-03279708

HAL Id: dumas-03279708

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03279708>

Submitted on 6 Jul 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



UNIVERSITÉ DE NANTES



Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention second degré

Mémoire

Les interactions au sein d'une activité nouvelle en EPS

**Soutenu par
Jordan Halais
le 17 juin 2021**

**en présence de la commission de soutenance composée de :
Tanguy Philippe, directeur de mémoire
Claire Burdin, membre de la commission**

Sommaire

Introduction.....	3
I – Synthèse des lectures	5
1- L’Education Physique et sportive à l’Ecole	5
2- Le développement de l’enfant	6
3- La culture	6
4- Les interactions	8
5- La médiation sémiotique.....	10
II – Protocole d’expérimentation	12
1- Le choix du support	12
2- Le choix de l’activité	13
3- Les groupes que j’ai pu observer.....	15
III – Résultats et analyses de l’expérimentation.....	19
1- La transmission des consignes	20
2- Le premier groupe	21
2.1- Le passage de Léa	21
2.2- Passage de Kadja	23
2.3- Passage de Karim.....	24
2.4- Passage d’Antoine	25
3- Le second groupe	27
3.1- Passage de Clémentine.....	27
3.2- Le passage de Maxime.....	28
3.3- Le passage de Mohammed.....	29
Conclusion	30
Bibliographie :.....	34
Annexes	35

Introduction

Depuis maintenant un an, le monde traverse une période compliqué dû à l'arrivé de la pandémie du Covid-19. Les différents pays ont fermé leurs frontières et ont mis en place des restrictions empêchant les populations de se rendre au cinéma, dans les librairies ou encore à des concerts par exemple. Dès lors, beaucoup de citoyen ont revendiqué la mort de la culture dans la société puisqu'ils n'avaient plus accès à elle à cause des confinements.

Ainsi, l'Ecole joue alors un rôle primordial dans le maintien de cette culture puisqu'elle est un vecteur de transmission culturelle pour les enfants. En effet, le parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC) en est un témoignage principal. S'inscrivant dans le socle commun, « il est l'ensemble des connaissances acquises par l'élève, des pratiques expérimentées et des rencontres faites dans les domaines des arts et du patrimoine, que ce soit dans le cadre des enseignements, de projets spécifiques, d'actions éducatives, dans une complémentarité entre les temps scolaire, périscolaire et extrascolaire »¹. Le but étant alors de garantir l'accès à la culture pour tous au sein du système scolaire tout en sachant qu'à la sortie de l'Ecole, chaque élève aura un PEAC qui lui sera propre et individuel en fonction des œuvres auxquelles il aura été confronté.

Etant en classe de maternelle, je vais alors m'intéresser aux élèves lorsqu'ils rencontrent une activité nouvelle, une nouvelle culture. Plus précisément, je vais analyser leurs interactions de groupe lors de ces activités.

Les interactions et les travaux de groupes sont recommandés dans les différents textes officiels puisqu'ils permettent différents apports pédagogiques. Tout d'abord pour les élèves, il constitue une méthode de travail qu'ils apprécient tout en leur permettant de voir qu'ensemble, ils peuvent surmonter des tâches plus complexes. Mais également d'un point de vue de l'enseignant puisqu'en plus du savoir, les interactions et les travaux de groupes permettent l'acquisition de savoir-être et de savoir-faire. De plus, ces types d'organisation facilitent la différenciation au travers de groupe homogène ou hétérogène en fonction de l'objectif que l'on s'est fixé.

¹ Circulaire interministérielle du 9 mai 2013

Contexte d'exercice :

J'ai été stagiaire durant 2 semaines dans une classe de toute petite et petite section (TPS/PS) à Rezé. La classe était composée de 4 élèves en toute petite section et de 22 élèves en petite section ce qui fait au total 26 élèves. Parmi eux, il y a un élève atteint de trisomie et qui est donc suivi par une AESH durant les journées où il est présent à l'école. Il n'était pas présent durant mes prises de données puisqu'il était cas-contact, les élèves sont donc habitués à la présence de nombreux adultes dans la classe. Il y a également trois élèves allophones et qui pour deux d'entre eux, ne parlent pas un seul mot français. Il faut alors leur répéter régulièrement les consignes tout en utilisant des gestes ou des démonstrations afin qu'ils comprennent ce qu'on attend d'eux.

Dès lors, j'ai commencé à étudier différentes notions afin de comprendre au mieux les enjeux de l'Ecole maternelle. J'ai ainsi été amené à approfondir le rôle des groupes et des interactions afin de pouvoir au mieux cerner ce qui se joue dès le plus jeune âge chez l'enfant lorsqu'il rencontre des activités qui lui sont nouvelles. Durant ce mémoire, je vais donc développer et répondre à la question suivante :

[En quoi une pratique nouvelle pour une classe peut-elle modifier les interactions au sein du groupe classe ?](#)

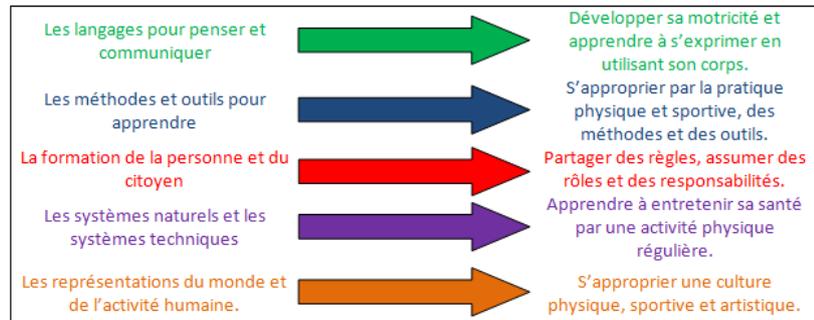
J'ai alors émis l'hypothèse qu'une activité nouvelle permettrait aux élèves d'éveiller leur curiosité ce qui leur donnerait alors l'occasion d'entrée plus facilement en interaction avec l'enseignant et les autres élèves. Dès lors, ces interactions seraient plus nombreuses et ainsi elles auraient l'occasion d'être de différents types.

Pour répondre à cette question, je vais tout d'abord présenter une synthèse de mes lectures pour ensuite présenter mon protocole de recherche. Je finirais en développant mon résultat puis en concluant.

I – Synthèse des lectures

1- L'Éducation Physique et sportive à l'École

L'éducation physique et sportive (EPS) est considérée pour beaucoup d'élèves, de parents et d'acteurs de l'École comme un moment où les élèves se défoulent, où ils s'amuse. Cependant, c'est une matière inscrite dans les programmes et qui possède ses compétences et objectifs propres. En effet, « l'EPS a pour finalité de former un citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué, dans le souci du vivre ensemble ». De plus, afin de se



rapprocher au plus près des programmes et montrer aux différents acteurs de l'École que l'EPS est une matière qui a son lot d'apprentissage, les programmes du cycle 2 et 3 lient un domaine du socle commun de connaissances, de compétences et de cultures à une compétence générale (cf. schéma ci-contre).

En maternelle, le socle commun de connaissances, de compétences et de cultures n'étant pas encore présent, l'activité physique constitue un domaine d'apprentissage à part entière : « Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique ». On y indique que la « pratique d'activités physiques et artistiques contribue au développement moteur, sensoriel, affectif, intellectuel et relationnel des enfants ». De plus, elle est également présente dans le domaine d'apprentissage « Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques » qui « vise l'acquisition d'une culture artistique personnelle, fondée sur des repères communs ».

Nous avons donc pu voir que l'EPS est omniprésente dans les programmes du cycle 1 au cycle 3 afin de montrer son utilité et ainsi de justifier sa présence au sein du système scolaire et auprès de ses différents acteurs. Cependant, nous pouvons voir que dans les programmes, l'éducation physique et sportive est liée à la culture. En école maternelle, elle va permettre l'accès à la culture artistique tandis qu'en école élémentaire, elle va permette de « s'approprier une culture physique, sportive et artistique ». Nous sommes alors en droit de nous demander ce que signifie ce terme de culture.

2- Le développement de l'enfant

Dans les croyances populaires, on entend souvent qu'un enfant est égoïste et ne pense qu'à lui-même, en vérité, cela est plus complexe que cela. En effet, dès 6 semaines, un nourrisson prend conscience qu'il y a des personnes qui l'entoure et commence à réagir à leurs actions au travers du regard et des bras, cependant, il n'a pas encore d'attrait pour les autres enfants. C'est au cours de sa première année de vie que l'enfant commence à s'intéresser à ses congénères en réagissant lorsqu'il pleure pour le caresser ou l'embrasser. Puis vers 3 ans, l'âge où l'enfant entre à l'École, il commence à partager avec les autres et peut collaborer avec eux. L'enfant commence alors à réagir avec altruisme en consolant ou en aidant un camarade. Il développe également ses premières amitiés mais elles sont souvent instables.

Ainsi, nous pouvons voir que les travaux de coopération sont possibles en école maternelle. Il faut qu'il soit très cadré afin de bien amener les élèves où on le souhaite et doit se réaliser en présence de l'enseignant pour qu'il puisse réguler les interactions et les possibles conflits et montées d'émotions.

3- La culture

Edward Burnett Tylor a donné une définition de la culture d'un point de vue anthropologique en écrivant que c'est « *un tout complexe qui comprend la connaissance, les croyances, l'art, la morale, le droit, les coutumes et les autres capacités ou habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société* »(Tylor, 1876)². En effet, « *L'homme vit dans plusieurs dimensions. Il se meut dans l'espace, où le milieu naturel exerce une influence constante sur lui. Il existe dans le temps, qui lui donne un passé historique et le sentiment de l'avenir. Il poursuit ses activités au sein d'une société dont il fait partie et il s'identifie avec les autres membres de son groupe pour coopérer avec eux à son maintien et à sa continuité* »(Melville, 1950)³. Ainsi, nous pouvons voir que chaque groupe étudié est différent d'un point de vue culturel puisqu'il a vécu des moments qui lui sont propres et qui ont modifiés ses habitudes et ses représentations.

En effet, chaque groupe d'individu, appartenant à une culture, possède un habitus, c'est-à-dire un « *système de disposition durables et transposables, qui fonctionne en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de*

² Tylor Edward B., *La civilisation primitive*, Reinwald, Paris, 1876 – 1878.

³ Melville J. Herskovits. (1950). *Les bases de l'anthropologie culturelle*

représentations »(Bourdieu, 1980) ⁴. Ainsi, le corps a incorporé un « stock » d'habitudes et de dispositions qui se réactivent en s'ajustant aux contextes de pratiques. Ces habitudes sont liées à deux phénomènes, « l'ethos » qui correspond à l'ensemble des dispositions morales, mentales incorporées et qui imprègnent notre manière d'agir, de penser. Puis, il y a « l'hexis corporelle » qui est l'ensemble des dispositions corporelles incorporées, c'est-à-dire les manières de se tenir, de se déplacer. Ces phénomènes sont différents d'une culture à une autre et plus ou moins ajustés aux situations sociales en fonction du groupe culturel.

Cependant, nous pouvons voir des modifications de l'habitus chez un individu, cela peut s'expliquer par l'acculturation. C'est-à-dire « *l'ensemble des phénomènes qui résultent d'un contact continu et direct entre des groupes d'individus de cultures différentes et qui entraînent des changements dans les modèles (patterns) culturels initiaux de l'un ou des deux groupes* » ⁵. Par exemple lors d'une situation d'apprentissage en EPS, l'enseignant propose une culture qui est le résultat de conceptions partagées par un groupe. Ainsi, les élèves vont être confrontés à une nouvelle culture qui va les obliger à modifier leurs patterns. Une illustration marquante de ce phénomène peut-être une situation en Handball, où l'enseignant pose des cerceaux afin d'obliger l'élève à effectuer ses trois pas avant de tirer. L'élève rencontre alors la culture du Handball, où l'on ne peut faire que trois pas pour tirer, qui l'oblige à modifier sa motricité pour être en phase de réussite. C'est donc ce contact entre les cultures qui va permettre à l'élève d'apprendre et de progresser.

Dès lors, il me paraît important de faire vivre aux élèves des pratiques qui peuvent être loin de ce qu'ils vivent au quotidien. En effet, chaque élève a déjà une représentation de ce qu'est le Football, la course de relais ou bien la gymnastique. Cependant, qu'en est-il des activités comme le Tchoukball, le Kinball ou encore le Rink Hockey ? Ces activités, méconnues voir inconnues pour les élèves, ne peuvent-elles pas modifier leur comportement lors d'une séquence ? Ne permettraient-elles pas des apprentissages différents d'un point de vue méthodologique et social ?

⁴ P. Bourdieu (1980). Le sens pratique. Minuit (p88).

⁵ Conseil de la recherche en sciences sociales des Etats-Unis. (1936). Mémoire pour l'étude de l'acculturation.

4- Les interactions

Ces différentes disciplines, qui sortent un peu du quotidien des élèves, sont généralement des sports collectifs (kinball, tchouckball) ou qui se pratique par petit groupe (course d'orientation, arts du cirque). Elles entraînent donc les élèves à communiquer entre eux et donc elles favorisent les différentes interactions au sein de la classe. L'interaction étant « *une séquence dynamique d'actions sociales (ou conjointes) entre des individus ou groupes d'individus qui modifient leurs actions et réactions en fonction des actions anticipées et effectives d'autrui* » (Alves & Hammou)⁶, ils en existent alors de différentes types.

Les interactions enseignant – élève qui vont représenter l'ensemble des actions sociales entre les élèves et l'enseignant. La présence et la richesse de ces interactions vont dépendre de l'enseignant et de sa posture en fonction de la situation.

Par exemple, quand l'enseignant est dans une « posture de contrôle », c'est-à-dire qu' « il va cadrer la situation pour faire avancer tout le groupe en même temps », les interactions iront essentiellement de l'enseignant vers les élèves puisque l'enseignant dirige le groupe et la classe doit suivre le rythme imposé par l'enseignant.

Dans une situation où l'enseignant est dans « une posture d'accompagnement », c'est-à-dire où « le maître apporte une aide ponctuelle en fonction de l'avancée des tâches et des obstacles », les interactions iront dans les deux sens puisque l'élève sollicite l'enseignant qui va venir l'aider pour réussir à surmonter la difficulté.

Enfin, dans un contexte où l'enseignant est dans « une posture de lâcher-prise », c'est-à-dire que « les élèves ont la responsabilité de leur travail et l'autorisation à expérimenter les chemins qu'ils choisissent », les interactions iront principalement de l'élève vers l'enseignant puisque ces-derniers vont mettre en place leur protocole et l'enseignant va s'adapter pour qu'ils puissent le mettre en place.

Les interactions élève – élève qui vont représenter l'ensemble des actions sociales entre les élèves eux-mêmes. Damon et Phelps distinguent trois types de structures d'interaction entre pairs.

⁶ Celia Bense Ferreira Alves (Université Paris 8, CRESPPA-CSU) et Karim Hammou (CNRS, CRESPPA-CSU)

La première structure d'interaction va être la collaboration. Ces interactions sont présentes quand « *il n'y a aucune répartition du travail entre participants. En effet, ces derniers travaillent tous ensemble à chaque étape de l'élaboration du travail. [...] Ce type de travail se base sur les capacités de communication et d'interaction de chacun* » (Musset & Thibert, 2009)⁷. Dans leurs travaux, Gilly, Fraisse & Roux (1988) ont défini quatre types de co-élaboration. Il y a tout d'abord la co-élaboration acquiesçante, où un seul élève propose une réponse et les autres suivent cette réponse sans s'opposer. Ensuite, il y a la co-construction où les élèves élaborent ensemble la solution. La troisième procédure est nommée la confrontation avec désaccord puisqu'un des élèves ne va pas accepter les propositions faites par son camarade. Et la dernière est la confrontation contradictoires car un des élèves va être en contradiction avec un élève, mais en plus de cela il va argumenter son désaccord.

La seconde structure d'interaction entre pairs va être la coopération. En milieu d'apprentissage, la coopération se définit par un processus qui est « *la façon dont les membres d'une dyade ou d'un groupe donné, confronté à un apprentissage particulier, rassemblent leurs forces, leur savoir-faire et leurs savoirs pour atteindre leur fins* » (Orly-Louis, 2011)⁸. Ce qui va différencier un travail coopératif d'un travail collaboratif, c'est « *qu'il y aura une répartition du travail entre ses participants. De façon concrète, il sera assigné à chaque élève une tâche claire et concrète. Par la suite, les travaux individuels de chaque élève seront assemblés et formeront le travail final. Dans cette forme de travail, l'apprenant sera responsable de sa propre production, mais il devra néanmoins apprendre à interagir avec les autres participants afin que le travail final puisse être cohérent* » (Thibert, 2009)⁹. Les interactions sont souvent dominées par un membre du groupe différent en fonction de l'avancé et de l'évolution de la situation.

Enfin, le tutorat est la dernière structure d'interaction entre pairs cité par Damon & Phelps. Ce type de structure se distingue de part une différence de statut entre deux élèves. En effet, l'un va être « l'expert » puisqu'il possède davantage de

⁷ R.Thibert (2009). Quelles pratiques collaboratives à l'heure des TIC ? Dossier d'actualité, n°43, mars 2009.

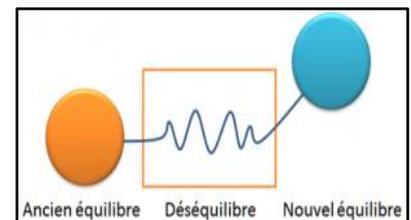
⁸ Orly-Louis, I (2011). Interactions à visée d'apprentissage et différences individuelles. Interactions dans le groupe et apprentissage (p.31 – 41).

⁹ R.Thibert (2009). Quelles pratiques collaboratives à l'heure des TIC ? Dossier d'actualité, n°43, mars 2009.

connaissances et de compétences. Il va alors avoir pour objectif d'aider et de faire progresser un autre élève qui sera quant à lui le « novice ». Cela permet alors au novice d'avoir un suivi personnalisé et ainsi de progresser plus facilement puisqu'il est aidé individuellement à surmonter les obstacles qui s'offrent à lui. De plus, l'élève expert va également progresser puisqu'il réinvesti des connaissances et des compétences déjà acquise.

5- La médiation sémiotique

Les interactions étant donc un point central des sports et travaux collectifs, il peut-être intéressant d'évoquer la théorie de la médiation sémiotique de Vygotsky.



Tout d'abord, il évoque différentes fonctions du langage par pairs. La première étant la fonction de signification et la fonction de signalisation. En effet, le langage est tout d'abord perçu comme un signal permettant à l'Homme de savoir comment se comporter ou non. Puis, au fur et à mesure de son développement, « *l'enfant passe de la fonction de signalisation du langage à la fonction significative, de l'utilisation de signaux sonores à la formation et à l'emploi actif de sons* » (Vygotski, 1985)¹⁰. Dès lors, le langage n'est plus un signal mais un signe qui donne du sens à ce que l'on dit. Cependant, le signe a une fonction à la fois sociale et individuelle. Dans un premier temps, « *un signe est toujours, à l'origine, crée et utilisé dans un but social [...] pour le besoins de l'actions collectives* » (Deleau, 1989)¹¹. Ainsi, un signe va permettre d'agir sur les autres au travers de leurs pensées ou de leurs actions. Mais, le signe est aussi un moyen de s'influencer soi-même puisque « *lorsqu'un individu maîtrise les règles d'usage des signes, il devient capable de les appliquer à sa propre conduite* »(Deleau, 1989)¹².

Vygotski évoque également la fonction communicative et la fonction intellectuelle du langage. Au cours du développement, l'enfant maîtrise dans un premier temps la fonction communicative qui va lui permettre de transmettre ses pensées et ses expériences vécues. Suite à cela, la fonction intellectuelle va permettre à l'enfant de faire le langage dans sa tête, c'est-à-dire que face à une

¹⁰ Vygostki, L. S. (1985). *Pensée et langage*, traduction de Françoise Sève, Paris, Editions sociales.

¹¹ & ¹² M. Deleau (1989). Actualité de la notion de médiation sémiotique de la vie mentale. *Enfance*, tome 42, n°1-2.

situation, il va remettre en question un propos ou son propos, et ainsi développer une pensée intellectuelle par rapport à la difficulté qu'il vient de rencontrer. Un couple de fonction intervient alors pour articuler la communication et l'intellectuel : la fonction indicative et la fonction significative. En effet, l'enfant perçoit d'abord le mot dans sa fonction indicative puisque « *le mot est à l'origine un indicateur* » ce qui indique que le mot introduit une connaissance au sein d'une communication. Suite à cela, intervient alors la fonction significative, c'est-à-dire qu'un mot peut avoir différentes significations, qui va demander à l'enfant de s'approprier le mot dans son contexte pour en comprendre le sens réel.

Ainsi, d'après Vygotski, la médiation sémiotique conçoit le langage, avec ses différentes caractéristiques, comme l'organisateur de la pensée d'un individu. Ce qui nous amène alors à penser que l'apprentissage et le développement ne sont accessibles « que dans le cadre de la communication avec l'adulte et la collaboration avec les camarades » (Delachaux & Niestlé, 1985)¹³. En effet, la confrontation à une situation problème va permettre à l'enfant d'entrer en communication avec les personnes qui l'entoure. Ces interactions langagières vont permettre à l'enfant de se détacher de ce qu'il sait déjà pour ainsi entrer dans une phase de déséquilibre où l'élève va chercher la solution au problème grâce à la remise en question de ses pairs ou de lui-même. Suite à ce conflit, l'élève va trouver la solution et entrer dans un nouvel équilibre.

Cependant pour pouvoir permettre ce conflit socio-constructivisme, il faut mettre en place des situations se trouvant dans la « Zone Proximale de Développement » (ZPD) de l'enfant. C'est-à-dire une situation qui a un niveau de difficulté entre ce que peut l'enfant tout seul, sans l'aide de personne (ancien équilibre), et ce qu'il peut réaliser avec l'aide d'un adulte ou d'un expert (nouvel équilibre). Ainsi, l'élève peut, grâce à l'interaction avec différents outils et différents élèves (déséquilibre), trouver la solution à la situation problème pour entrer dans un nouvel équilibre. On remarque alors un lien étroit entre les interactions et les apprentissages au sein de l'école.

Suite à cette synthèse de mes lectures, je vais mettre en place mon protocole d'expérimentation en prenant compte de ce que j'ai pu lire au travers des différents articles afin qu'il soit le plus efficace possible.

¹³ Les citations sont tirées des textes de L.S. Vygotski publiés dans B. Schneuwly et J.-P. Bronckart, *Vygotsky aujourd'hui*, Delachaux et Niestlé, 1985.

II – Protocole d'expérimentation

Au travers de mes différents stages en école maternelle, j'ai pu remarquer que l'ensemble des interactions verbales se réalisaient entre l'enfant et l'adulte, c'est-à-dire entre l'enfant et l'enseignant ou bien entre l'enfant et l'ATSEM. En effet, l'adulte est souvent le moteur de la discussion puisque c'est lui qui engage la conversation en posant une question. L'adulte réagit ensuite aux réponses de l'élève pour continuer le dialogue et l'orienter vers ce qui lui paraît pertinent pour ainsi amener l'élève vers ce qu'il veut entendre ou lui faire dire. Pendant ce temps, l'enfant ne prend donc pas en main la conversation et ne répond seulement qu'à l'adulte. Ce genre d'interaction entre élèves est compliqué puisque l'enfant, bien que capable de coopérer et de faire preuve d'altruisme, ne voit le monde que depuis ce qu'il a vu. Dès lors, il lui est compliqué d'engager une véritable conversation avec un autre élève puisqu'ils n'ont pas toujours eu le même vécu sur une situation semblable.

Les interactions verbales entre élèves que j'ai pu observer n'étaient pas présentes durant les séances d'enseignement mais pendant les phases d'autonomie au sein desquelles les élèves jouaient avec des figurines ou au coin cuisine par exemple. Cela peut s'expliquer par le fait que les élèves vivent la même chose au même moment. Ils ont donc vécu une expérience de vie commune qui les a amenés à avoir le même regard sur un objet ou sur une activité. Cela les a alors poussés à entrer en communication autour de cette expérience commune pour en tirer le maximum de bénéfice.

A partir de ce constat, j'ai cherché à mettre en place une situation permettant aux élèves, au travers d'une activité qui leur est nouvelle, d'entrer en communication. Pour cela, j'ai utilisé comme support l'activité physique, sportive et artistique (APSA) course d'orientation.

1- Le choix du support

Tout d'abord, la course d'orientation est une activité que les élèves n'ont encore jamais rencontrée au sein de l'école. Il s'agit donc pour la plupart d'entre eux de leur première expérience. En effet, seulement trois élèves ont pu rencontrer des chasses aux trésors au travers des dessins animés, des livres ou bien sous forme de jeu. Dès lors, il s'agit d'une activité découverte pour les élèves ce qui va entraîner un grand

élan de curiosité de leur part. Ils seront ainsi intéressés par l'activité et chercheront à s'investir au mieux afin de réussir les tâches qui leur sont proposées.

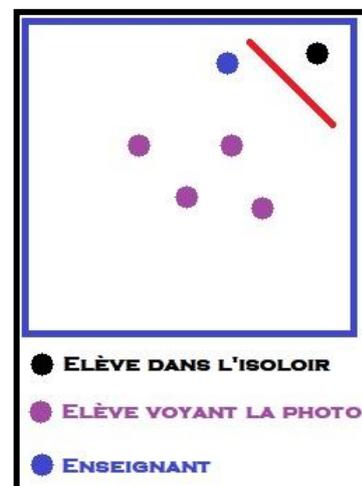
De plus, le fait que l'activité soit nouvelle pour les élèves va permettre de faciliter la création d'une expérience commune. En effet, les élèves commencent tous au même stade, c'est-à-dire qu'il découvre l'activité et ne savent pas ce qui les attends. Ainsi, les élèves vivront la même activité au sein de la classe et la même expérience au sein de chaque groupe. Cela va donc permettre de créer une expérience de vie commune pour que les élèves intègre une culture qui est propre à leur classe. Le résultat espéré de cela est la progression des interactions entre élèves durant les séances de course d'orientation car comme dit plus précédemment, si les élèves voient le monde du même point de vue, alors ils sont plus susceptibles d'entrer en communication.

Pour finir, la course d'orientation, en plus de répondre au critère précédant, est une activité simple à mettre en place durant mon stage. En effet, lors du temps des ateliers durant lesquels les élèves effectuaient différents travaux, je pouvais prendre un groupe d'élève en atelier pour ainsi réaliser cette course d'orientation dans la salle de motricité qui était libre ou bien dehors.

C'est donc bien la pertinence et la faisabilité de la course d'orientation qui m'ont aidé à choisir ce support plutôt qu'un autre. Il me reste plus qu'à choisir une activité saillante afin de pouvoir effectuer au mieux mon travail de recherche.

2- Le choix de l'activité

Pour mon activité, j'ai organisé un jeu autour de la course d'orientation au sein duquel un élève était placé dans un isoloir durant toute la phase de réflexion. Le reste du groupe quant à lui s'est vu attribuer une photo qui a été prise sur la cours de récréation. Durant la phase de réflexion, leur but est de décrire le plus possible cette photo afin que l'élève placé dans l'isoloir puisse trouver l'objet que l'on cherche et ainsi trouver le lieu exact de la prise de photo. Suite à cela, on se déplace dans la cours pour retrouver l'endroit exact où la photo a été prise et ainsi on vérifie tous ensemble si le lieu est le bon ou non.



Tout d'abord, cette activité va permettre un engagement de la totalité des élèves. En effet, d'après les recherches de Johnson & Johnson en 1994, c'est un dispositif d'apprentissage coopératif puisque il y a :

- L'interdépendance positive : chaque membre du groupe dépend des autres et contribue à la réussite collective (l'élève qui est dans l'isoloir dépend du groupe qui décrit pour avoir les bonnes informations ; le groupe qui décrit dépend de la bonne compréhension des informations de la part de l'élève dans l'isoloir).
- La responsabilisation individuelle et collective : chaque membre du groupe à une responsabilité particulière (le groupe doit décrire au mieux la photo ; l'élève dans l'isoloir doit être le plus attentif possible).
- La promotion des interactions de soutien et d'entraide entre les élèves : les élèves sont incités à encourager et conseiller leurs camarades (je suis présent avec eux pour les aider à assumer ce rôle).
- La sollicitation et le développement d'habiletés pro-sociales : écoute mutuelle, relations de confiance mutuelle (je suis présent avec eux, je les laisse parler le plus possible mais je peux intervenir en cas de besoin).
- La discussion et l'évaluation collective du fonctionnement du groupe : bilan de fonctionnement du groupe, des relations entre les élèves (lorsque l'on arrive sur le lieu de la photo, c'est le groupe entier qui a réussi et non l'élève qui était dans l'isoloir durant la phase réflexive).

Ainsi, ce travail coopératif va permettre l'investissement de la part de tous les élèves du groupe et donc les pousser à entrer en communication avec les autres ^{et/ou} avec moi. Sur ce point, le dispositif mis en place va favoriser les interactions dans la classe puisque l'élève ne voyant pas la photographie va devoir être à l'écoute de ses camarades afin de trouver le lieu exact. De même, les élèves vont devoir décrire le plus possible l'image à leur camarade afin de l'aider au maximum dans sa tâche. Ainsi, le dispositif est propice à des interactions élèves-élèves puisqu'ils doivent communiquer avec l'élève placé dans l'isoloir pour réussir la tâche.

3- Les groupes que j'ai pu observer

J'ai donc pu faire passer deux groupes d'élèves sur la situation que j'ai mis en place dans le cadre de ma recherche. Le premier groupe est composé d'élèves de niveaux différents afin de voir les différentes interactions qu'il peut y avoir au sein du collectif :

Léa : c'est une élève qui est discrète dans la classe. On doit régulièrement l'interroger pour savoir ce qu'elle a compris sinon elle n'intervient pas de son propre gré durant les séances. Cependant, elle comprend exactement ce qu'on lui demande ce qui lui permet de n'être que très rarement en difficulté face aux tâches qui peuvent lui être demandé. Paradoxalement, Léa interagit beaucoup avec les autres élèves de la classe en dehors des séances d'apprentissages ce qui fait d'elle une élève appréciée par le reste du groupe classe.

Antoine : c'est un élève de toute petite section. Comme il n'est que du mois de janvier, il possède seulement quelques difficultés pour contrôler ses émotions par rapport à ses camarades de petite section. De plus, il est très habile avec le langage et il est capable de tenir une discussion avec un adulte, et étant même le premier à établir le contact. Il devrait donc être un élève moteur au sein du groupe. Dans la classe, il est apprécié des élèves mais il revient souvent de la cour de récréation en étant soit triste, soit agité du fait de la maîtrise de ses émotions.

Karim : c'est un élève qui peut vite s'agiter si le cadre mis en place n'est pas visible parfaitement pour les élèves. Mais, il cherche toujours à prendre la parole au sein d'un groupe et d'une situation. Il peut même avoir tendance à sortir rapidement du contexte de l'exercice car il compare ce que l'on voit à l'école avec ce qu'il voit chez lui, avec sa famille. C'est un élève très apprécié de ses camarades du fait qu'il les fasse rire, mais c'est également le premier à venir reconforter un élève qui s'est fait mal ou qui a du chagrin.

Samir : c'est un élève allophone qui est arrivé durant les vacances de la Toussaint. Il cherche à entrer en communication avec les autres élèves ou l'enseignant grâce à deux stratégies. Soit il réutilise des mots simples qui sont souvent utilisés à l'école (pour expliquer un conflit ou pour raconter quelque chose qu'il a vécu). Soit il répète

ce qu'un camarade vient de dire (cette stratégie est régulièrement utilisé au sein des séances d'apprentissages avec les nouveaux mots). Cependant, du fait qu'il n'est pas énormément de mots dans son répertoire, il répond souvent par la violence face à un conflit ce qui fait que ses camarades de classes peuvent chercher à l'éviter au sein de la récréation ou d'une séance d'apprentissage.

Kris : c'est un élève de toute petite section qui au contraire d'Antoine possède un plus grand retard par rapport aux élèves de petite section. En effet, c'est un élève très timide qui n'ose jamais prendre la parole que ce soit dans les séances d'apprentissages ou bien pendant les moments de jeu ou de récréation. Cependant, quand nous sommes seuls avec lui, nous arrivons à lui faire dire quelques mots et nous pouvons voir qu'il possède un langage assez développer pour tenir une discussion. Du fait de sa grande timidité, c'est un élève un peu à l'écart des autres puisqu'il n'entre pas en communication avec eux, de plus, il n'est pas présent l'après-midi (tout petit section) ce qui ne favorise pas les interactions.

Kadja : c'est une élève qui demande régulièrement à prendre la parole mais qui possède un langage légèrement moins variés que ses camarades de classe. Ainsi, elle peut prendre beaucoup de place au sein d'un groupe et induire les autres élèves en erreurs puisqu'ils n'oseront pas forcément, en fonction de chacun, aller contre ce qu'elle dit. De plus, c'est une élève qui demande beaucoup d'attention et donc elle peut sortir rapidement du cadre de la situation d'apprentissage. Cette demande d'attention fait qu'elle est plutôt détachée du groupe classe et qu'elle reste plus souvent avec les adultes qui sont présent au détriment des autres élèves.

Maxime : c'est un élève qui cherche toujours à participer au sein des séances d'apprentissages. La motivation est présente chez lui dès qu'un nouvel atelier fait son apparition mais il lui est difficile de contrôler ses émotions. Ainsi, il lui arrive régulièrement de pleurer ou de faire une colère s'il n'est pas interrogé ou s'il n'est pas pris à l'atelier qu'il souhaitait. Auprès des autres élèves, Maxime est apprécié puisqu'il aime jouer avec ses camarades, même si son mauvais contrôle des émotions le positionne parfois au sein de dispute entre élèves.

Le second groupe, au contraire du premier, n'est pas un groupe hétérogène. En effet, j'ai souhaité mettre en place un groupe d'élèves dits « de grands parleurs » afin d'observer si des différences d'interactions pouvaient avoir lieu entre les deux groupes. De plus, n'ayant pas le temps de faire passer plusieurs fois les groupes sur ma situation, j'ai décidé de reprendre Maxime afin d'observer s'il y avait un changement dans son comportement et ses interactions.

Clémentine : c'est une élève qui est très à l'aise à l'oral, autant avec les adultes qu'avec les autres élèves. Elle cherche donc régulièrement à prendre la parole au sein des séances d'apprentissages même lorsque ce n'est pas elle qui est interrogée. Il lui est ainsi parfois difficile de laisser la parole aux autres élèves quand elle a une idée de la réponse attendue. Auprès de ses camarades de classe, c'est une élève très appréciée puisqu'elle aime aider les élèves qui sont en difficulté sur un exercice ou jouer avec les autres pendant les moments de loisirs.

Mohammed : c'est un élève très autonome et qui est capable de faire énormément de chose seul, même s'il ne l'a jamais faite ou s'il ne connaît pas l'ensemble des consignes. Ce n'est pas un élève qui prend la parole régulièrement de lui-même, mais une fois qu'il a la parole, il s'exprime avec une bonne aisance durant les séances d'apprentissages. De plus, c'est un élève très apprécié des autres élèves puisqu'il est très joueur durant les moments de loisirs.

Nasser : c'est un élève qui est réservé durant la récréation et les moments libres entre les ateliers. Cependant, il aime prendre la parole durant les séances d'enseignements afin d'interagir avec l'enseignant. C'est aussi un élève qui comprend très vite ce qu'on lui demande et qui se met immédiatement au travail lorsqu'une activité commence. Au sein de la classe, c'est un élève apprécié puisqu'il ne se chamaille avec aucun élève dans la classe. Il cherche plutôt à résoudre un conflit en laissant l'élève avec lequel il se dispute « gagner ».

Antonin : c'est l'élève le plus à l'aise avec le langage au sein de la classe. En effet, il possède une grande faculté de compréhension des histoires et il est immédiatement capable de raconter et décrire une histoire qu'il a vu ou écouté aux autres sans en oublier le moindre détail. Conscient de cela, il prend régulièrement la parole au sein

des séances d'apprentissages sans pour autant couper la parole des autres élèves. Cependant, il possède quelques difficultés en termes de motricité que ce soit pour les sauts ou bien pour la course. Au sein de la classe, c'est un élève plutôt à l'écart du fait qu'il soit très imaginaire, il reste souvent seul à jouer dans la cour de récréation mais il reste quand même un élève apprécié des autres puisqu'il ne crée pas de conflit.

Zied : c'est un élève un peu moins à l'aise que le reste du groupe à l'oral. En effet, il prend également beaucoup la parole durant les séances d'apprentissage mais il possède un vocabulaire moins varié que les autres élèves ce qui fait qu'il va moins prendre la parole qu'eux. De plus, le jour de la situation, il était enrhumé et cette méforme va très certainement se voir durant la retranscription écrite. Cependant, c'est un élève apprécié des autres car il est très partageur ce qui lui permet de jouer avec l'ensemble des élèves de la classe durant les moments de loisirs.

III – Résultats et analyses de l’expérimentation

Dans cette dernière partie, je vais alors répondre à la problématique initiale donnée dans l’introduction.

En quoi une pratique nouvelle pour une classe peut-elle modifier les interactions au sein du groupe classe ?

L’analyse s’effectuera autour des interactions durant les séances de courses d’orientation. Je m’appuierais alors sur deux points afin de répondre à la problématique initiale.

- Quelles interactions ? nous allons identifier dans un premier temps les différentes interactions présentes au sein de la séance afin de déterminer ce que le dispositif a permis de créer ou non et pourquoi.
- Les effets de ces interactions : nous allons ensuite analyser ces interactions afin de déterminer ce qu’elles ont produit sur les élèves, sur moi et sur le climat de la classe.

Dans un premier temps, nous étudierons la transmission de consignes au sein des groupes puisque c’est une phase qui fait partie intégrante du dispositif. Suite à cela, nous effectuerons une analyse groupe par groupe qui se départagera elle-même par un découpage élève par élève. C’est-à-dire que nous analyserons chacun des passages des élèves.

1- La transmission des consignes

Dans un premier temps, nous allons analyser la transmission des consignes qui se sont déroulé de la même manière au sein des deux groupes.

En effet, j'ai tout d'abord expliqué à l'oral les consignes et le déroulé de l'exercice pour ensuite passer à une phase de démonstration avec un élève volontaire. Cela me permet alors de capter l'attention en leur faisant découvrir une nouvelle activité. De plus, la démonstration suscite l'envie de passer également dans l'isoloir et donc la motivation des élèves en est accru.

Moi : Donc là, on va faire un nouveau petit exercice, y'a un élève qui va se cacher derrière pour ne pas le voir et lui il ne pourra pas nous voir. On va choisir une photo et on va devoir lui décrire la photo pour qu'il sache où a été prise la photo.

On attend, on attend, est-ce que je vous ai demandé de vous levez ?

Elève : Non.

Rappel à l'ordre

Moi : Donc après, quand on aura fini de décrire la photo, il faudra qu'on le suive sans lui dire et sans lui montrer, attention, il n'y a pas le droit de lui montrer sinon c'est de la triche ! Donc il faudra le suivre et lui il devra trouver où a été prise la photo.

Alors, Léa, tu veux commencer ? Tu te mets derrière.

Les autres, on reste assis.

Alors, on va choisir une photo... Léa, tu ouvres bien grand tes oreilles.

Groupe 1

On remarque alors une « interaction élève – enseignant » où je suis le dominant puisqu'il n'y a que moi qui parle et les élèves m'écoutent. Cela s'explique par le fait que durant cette phase du dispositif, je suis en « posture de contrôle ». C'est-à-dire que je cherche à transmettre mes consignes pour garantir au mieux le bon fonctionnement du groupe pour la suite de l'exercice.

Ces interactions ont pour effet de me rendre assez directif puisque je suis le seul à parler tandis que chez les élèves, elles vont avoir pour effet de les faire passer à l'action sans pour autant avoir compris la consigne. Il n'ose donc pas me couper la parole. Cela se caractérise alors par le rappel à l'ordre dans le premier groupe puisque les élèves ne font pas ce que j'ai demandé de faire. Je leur rappelle immédiatement les règles afin de garder le calme au sein du groupe et de favoriser le bon déroulement de la séance.

Moi : Alors, c'est Clémentine qui a levé la main en premier mais vous allez voir, vous allez tous passer.
Alors, là l'exercice qu'on va faire aujourd'hui, c'est que Clémentine va se cacher derrière le tapis, ça s'appelle un isoloir. Et nous, on va avoir une photo et on va devoir dire ce qu'on voit sur la photo à Clémentine. Comme ça, on va dire tout ce qu'on voit sur la photo et Clémentine va devoir retrouver sans regarder la photo, où est-ce qu'elle a été prise.

Antonin : Elle pas droit de regarder la photo ?

Moi : Non, Clémentine n'a pas le droit de regarder la photo, d'accord ?

Antonin : Mais nous, oui !

Prise de parole de l'élève

Moi : On va faire un exemple. Clémentine tu te mets derrière, tu te caches et tu n'as pas le droit de nous regarder.

Alors on va prendre une photo [je cherche la photo].

Alors regardez, j'ai trouvé la photo, qu'est-ce qu'on voit sur la photo ?

Groupe 2

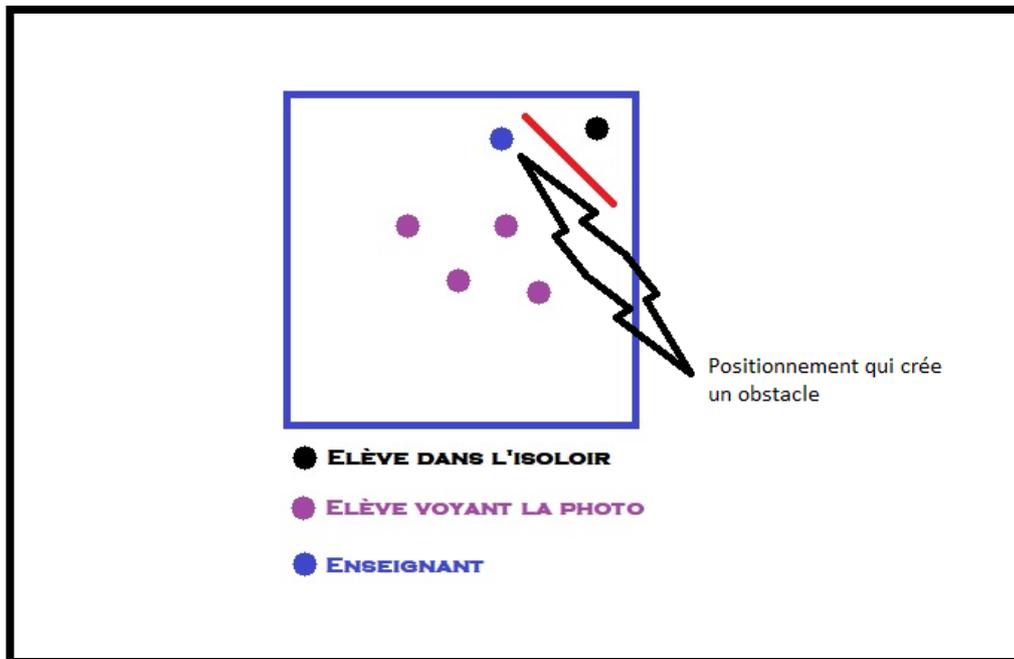
Dans le second groupe, on remarque au contraire une première prise de parole de la part d'un élève. En effet, Antonin pose une question lors de la transmission des consignes. « L'interaction élève – enseignant » n'est plus à sens unique puisque l'élève pose une question et je lui réponds. Cela ne s'explique pas par le dispositif mais plutôt par l'élève puisqu'Antoine n'hésite pas à prendre la parole lorsqu'une consigne lui paraît flou.

Cela a pour effet de permettre à l'élève de s'assurer de sa bonne compréhension de la consigne qui a été donnée précédemment à l'oral. Pour l'enseignant, cette intervention lui donne l'occasion de réguler sa prise de parole et de répéter la consigne pour assurer le bon fonctionnement de l'exercice mis en place. Enfin, pour le reste des élèves, cela va leur permettre d'entendre une nouvelle fois la consigne et donc de mieux saisir les enjeux de l'exercice et ainsi d'augmenter leur chance de réussite.

2- Le premier groupe

2.1- Le passage de Léa

Nous pouvons voir d'après la retranscription écrite que les interactions s'articulent autour de questions – réponses entre moi et les élèves. Cela peut s'expliquer par le fait que je suis positionné entre les élèves descripteurs et l'élève placé dans l'isoloir. Ce positionnement ajoute donc un obstacle entre les élèves ce qui fait qu'il y a à la fois l'isoloir mais également moi-même qui faisons office de frontière.



L'effet est immédiat chez les élèves puisqu'ils cherchent plus à me parler à moi plutôt qu'à leur camarade. On remarque également que cela m'affecte puisque que je m'en rends compte dès le début de l'échange. En effet, j'insiste sur le fait qu'il faut parler à Léa et non à moi. Ainsi, j'essaie de modifier mon dispositif en disant aux élèves « Alors, qui dit à Léa que c'est un toboggan ? » ou en mentionnant régulièrement « Léa ». Cependant, cela m'oblige à prendre la parole et d'amplifier une fois de plus cette frontière entre les descripteurs et Léa puisque je prends une grande place dans le dispositif du fait que je prenne souvent la parole.

Cependant, nous pouvons voir quelques interactions entre élèves durant cet échange. En effet, nous remarquons que la répétition de la consigne « il faut parler à Léa et non à moi » permet tout de même aux élèves de s'adresser à elle puisque Karim et Kadja vont tour à tour lui répéter ce qui a été dit entre descripteurs. Même si dans un premier temps je le demande, ce n'est pas le cas de Maxime qui vient en aide à Kadja en exprimant les couleurs que l'on peut voir sur le toboggan de la photo.

D'après Piaget, les enfants de 2 à 4 ans rapportent tout à leurs propres idées et expériences vécues. Cela peut les empêcher de s'entraider car ils peuvent ne pas être sur la même longueur d'onde, c'est-à-dire interpréter différemment une consigne ou une histoire en fonction des éléments qu'ils ont pu croiser dans leur vie. Dans le cas d'une activité nouvelle comme ce dispositif, les élèves ont le même vécu et la même expérience de l'activité ce qui a pour effet qu'ils puissent de venir s'entraider en cas de difficulté comme le fait Maxime auprès de Kadja.

2.2- Passage de Kadja

Nous pouvons voir qu'il y a également beaucoup d'interactions enseignant – élèves dû au fait que je suis en posture de contrôle. En effet, je cherche à faire avancer la situation afin de permettre aux élèves d'être en situation de réussite. Ainsi, je pose des questions aux élèves pour qu'ils puissent être plus précis dans leur description, de plus je leur demande de faire un résumé au terme de l'explication afin de rappeler une dernière fois à Kadja les éléments importants que l'on a pu voir sur la photo.

Moi : Alors, qu'est-ce qu'on voit sur la photo ?

Léa : On voit des lignes couchées (compétence travaillée précédemment).

Moi : On voit des lignes couchées... tu as entendu Kadja ?

Kadja : Oui, j'ai entendu.

Moi : Qu'est qu'on peut dire d'autre ? Car ça va être compliqué sinon ?

(Personne ne prend la parole) → Je dois faire avancer ma séance

Moi : Qu'est-ce que c'est, cet objet ?

Antoine : Une balançoire

Maxime : Avec un volant de pompier.

Samir : Une balançoire (élève qui ne parle très peu le français).

Karim : Jordan, Jordan, une ambulance.

Moi : On a dit que c'était un volant de pompier déjà, tu as bien entendu Kadja ?

Kadja : Oui !

Moi : On refait un dernier résumé pour aider Kadja ?

Maxime : Ligne couché, rouge et blanche.

Moi : Sur quoi ?

Maxime : La balançoire

Moi : Okay super, tu penses savoir où c'est Kadja ?

Kadja : Oui !

Prise de parole de plusieurs élèves

La situation a alors pour effet de permettre aux élèves de répondre à mes questions en s'adressant directement à Kadja puisque je m'assure à chaque fois qu'elle a bien entendu ce que les élèves descripteurs lui ont dit. Ainsi, la posture de contrôle permet alors aux élèves d'avancer et d'entrer en interaction avec l'élève placé dans l'isoloir. Malheureusement, ma posture n'offre pas la chance aux élèves descripteurs d'entrée en interaction entre eux puisqu'ils ne font que répondre à mes questions. Cependant, elle est importante pour moi puisqu'elle me donne l'occasion de me rassurer en me permettant de voir que l'on progresse dans la séance sans qu'il n'y ait de débordement.

De plus, nous pouvons voir également un moment où plusieurs élèves prennent la parole successivement puisqu'Antoine, Maxime, Samir et Karim évoque la photo. Cela est dû au fait que, voyant que plusieurs élèves souhaitent prendre la parole, je me retire et je laisse un peu plus de liberté aux élèves à ce moment. En effet, voyant que cela leur pose plus de questions, je les laisse évoquer ce qu'il pense ce qui va permettre aux élèves d'interagir entre eux durant ce court laps de temps.

On remarque alors une importante interaction entre élève notamment entre Antoine et Samir. En effet, Antoine étant un élève à l'aise à l'oral, il trouve immédiatement un mot sur la pensée qui lui vient, ici « une balançoire ». Samir, qui est un élève allophone, entend alors son camarade dire ce mot et le répète. Dès lors, on remarque que même un enfant qui a des difficultés pour se faire comprendre dans le langage va chercher à entrer en interaction avec les autres quand il se retrouve dans une activité nouvelle.

2.3- Passage de Karim

Moi : On va choisir une nouvelle photo, alors qu'est-ce qu'on voit ?

Antoine : Un escargot

Samir : Un escargot (répétant ce qu'il a entendu).

Moi : On voit un escargot, attention je te vois essayer de regarder la photo Karim !
Elle est où cette coquille ?

Antoine : Dehors ! Dans la grande recrée !

Moi : Et elle est par terre ? Sur un mur ? Elle vole ?

Léa : Elle est par terre.

Moi : La coquille est par terre, oui. Et qu'est-ce qu'on voit sur cette coquille ?

Antoine : Plein de lettre !

Moi : Des lettres vous êtes sur, regarder c'est quoi ça ?

Maxime : Des chiffres.

Du fait du non respect des consignes, Karim est resté deux fois dans l'isoloir afin de pouvoir profiter au mieux de l'expérience que propose le dispositif. Durant les deux passages, on remarque qu'il n'y a que moi qui pose des questions, et les élèves qui répondent. Ces interactions enseignant – élèves sous forme de question

réponse vont alors rendre les élèves dépendants de moi. C'est-à-dire qu'ils vont attendre que je les oriente lorsque je montre la photo afin de pouvoir donner la réponse attendue et ainsi s'assurer d'être en réussite et de ne pas donner une réponse erronée. Cela peut s'expliquer par le fait que c'est une activité nouvelle, au sein de laquelle les élèves ne connaissent pas parfaitement les règles et les codes de conduites.

En effet, une activité nouvelle va avoir pour effet de ne pas mettre les élèves en confiance lors de sa mise en place. Ils vont chercher dans un premier temps à se rassurer afin d'être en situation de réussite. Cela entraîne alors sur la classe un dialogue essentiellement entre moi et les élèves. Ils n'interagissent entre eux qu'à travers moi puisque je vais poser une question sur ce qu'à dit un élève, et un autre va répondre pour préciser ce qu'à dit l'élève précédent.

2.4- Passage d'Antoine

Moi : Un quoi ? (je n'ai pas compris)

Kadja : un papa, un grand frère et un petit frère.

Samir : un papa et une maman

(Kadja se lève et me montre les bonhommes sur la photo)

Moi : Faut pas me montrer Kadja, faut le dire parce que, regarde, sinon Antoine il va jamais savoir

Samir : Papa et maman et petit

Moi : Ah ! Donc Samir, il a dit que sur le panneau on voit un papa, une maman et un enfant.

Samir : un petit

Moi : Et un petit, d'accord, qu'est-ce qu'on peut voir d'autre ? Qu'est-ce qu'on peut voir derrière ?

Samir : et papa, et maman

Karim : Un escalade ici.

Moi (chuchotant) : Ce qu'on voit derrière ?

Karim : euhh, un banc, la cantine !

Moi : ah, y'a la cantine dans le fond, d'accord. Donc c'est un panneau à côté de la cantine

Karim : mais moi par contre, j'ai une copine moi.

Moi : Kris, tu vois quelque chose toi ?

(Kris me montre la cantine et le panneau)

Moi : On voit la cantine derrière, avec le panneau. Alors Antoine, est-ce que tu as une idée ?

Dialogue avec Samir

Elèves qui se lèvent pour montrer

Durant le passage d'Antoine, nous pouvons voir que les interactions se font principalement entre moi et les élèves descripteurs. Cela peut s'expliquer par le fait que le groupe n'a pas de contact visuel avec l'élève dans l'isoloir dans le dispositif. Dès lors, la barrière de l'isoloir est trop grande pour certains élèves ce qui fait qu'ils en oublient complètement qu'il y a un camarade dans l'isoloir. Antoine qui est placé dans l'isoloir, n'est jamais la cible d'une parole mis à part quand je lui demande s'il a une idée ou lorsque je mentionne son nom.

Cela a alors pour effet d'obtenir des situations qui ne devraient pas avoir lieu dans ce dispositif. Le témoin de cela est le moment où Kadja se lève pour montrer les bonhommes sur la photo, elle ne peut aucunement s'adresser à Antoine mais seulement à moi et au reste du groupe. Ici, Kadja étant une élève qui prend beaucoup de place dans un groupe et qui a tendance à imposer ses idées, entraîne l'ensemble du groupe dans l'oubli d'Antoine placé dans l'isoloir.

Nous pouvons également remarquer une interaction entre moi et un élève qui est différente des autres. En effet, nous pouvons voir que je dialogue avec Samir durant quelques phrases. Le fait de voir les autres élèves évoquer ce qu'ils voient sur la photo pousse Samir à faire de même et pour cela il réutilise une nouvelle fois sa méthode de la répétition.

Cependant, on remarque qu'il est ensuite très attaché aux mots qu'il a prononcé « un papa, une maman et un petit ». Cela peut alors permettre au reste du groupe de voir que dans ce dispositif, nous pouvons avoir plusieurs mots pour exprimer ce que l'on voit. Ils peuvent donc prendre la parole pour décrire quelque chose et j'accepterais ce qu'il dise même si ce n'est pas le mot exact que j'attends. Ils peuvent alors ressentir un cadre plus sécurisant et ainsi prendre plus facilement la parole au cours de la séance.

3- Le second groupe

3.1- Passage de Clémentine

Moi : Alors on va prendre une photo [je cherche la photo].
Alors regardez, j'ai trouvé la photo, qu'est-ce qu'on voit sur la photo ?

Maxime : Un toboggan

Moi : un toboggan, alors est-ce que c'est à moi qu'il faut parler ou à Clémentine ?

Maxime : Clémentine, on voit un toboggan.

Moi : On voit un toboggan, est-ce qu'on peut l'aider un petit peu ?

Les élèves parlent en même temps

Les élèves : Oui.

Moi : Alors, il est de quelle couleur ce toboggan ?

Les élèves : rouge, orange, bleu.

Moi : Et qu'est-ce qu'on peut voir d'autre ?

Mohammed : un arbre

Moi : un arbre. Donc on voit un toboggan orange, rouge, avec un arbre.
Alors maintenant la consigne, est-ce que Clémentine tu penses savoir où c'est ?

Clémentine : Oui.

Moi : Donc maintenant, on suit Clémentine, on n'a pas le droit de la dépasser, ni de l'aider. Allez, on est parti, on suit Clémentine.

Prise de parole immédiate de Maxime

Nous pouvons voir durant le passage de Clémentine des interactions où l'ensemble des élèves vont répondre ensemble à mes questions. Cela peut s'expliquer par le fait que l'ensemble des élèves du groupe sont de « grands parleurs ». Ainsi, ils souhaitent tous prendre la parole et donc ils la prennent tous en même temps.

Cela a pour effet de permettre à l'élève placé dans l'isoloir de bien entendre ce qui est dit puisque le volume sonore est plus élevé. De plus, je peux utiliser ce que les élèves ont dit afin qu'ils puissent aller plus loin dans leur réflexion et en une seule question, je touche l'ensemble des élèves puisqu'ils m'ont tous parlé précédemment. Cependant, il ne faut pas que ce type d'interaction apparaisse trop régulièrement car le risque serait de perturber le cadre de l'activité et que les élèves prennent la parole sans respecter celle des autres. Dès lors, des élèves pourraient s'effacer par rapport à d'autres et ne prendraient donc plus la parole au sein de l'activité, ce qui n'est pas le but recherché.

Durant ce passage, on remarque également la prise de parole immédiate de Maxime, l'élève qui est déjà passé dans le premier groupe. En effet, il indique immédiatement ce qu'il voit sur la photographie et le répète ensuite à Clémentine afin qu'elle puisse entendre distinctement ce que Maxime a dit. Cela s'explique par le fait que durant son premier passage, Maxime a pu acquérir la confiance et l'expérience qui lui était nécessaire afin de pouvoir prendre la parole. C'est-à-dire qu'il connaît le fonctionnement du dispositif, son fonctionnement et le fonctionnement des autres élèves.

Ainsi, le second passage lui permet de se retrouver dans un cadre qu'il connaît et où il se sent en sécurité pour prendre la parole sans se mettre en danger. Que ce soit d'un point de vue de la réussite (s'il se trompe, ce n'est pas grave) ou d'un point de vue émotionnel (il lui est compliqué de gérer ses émotions, ce cadre sécuritaire lui permet cela). Il prend la parole immédiatement ce qui va montrer la voie à suivre pour les autres élèves puisqu'ils prendront la parole tous ensemble par la suite.

3.2- Le passage de Maxime

Pendant le passage de Maxime, nous avons pu voir une interaction entre élève où chacun a donné sa pensée sur un objet que l'on voyait sur la photo. En effet, tour à tour, Antonin, Mohammed et Nasser ont indiqué ce qu'il voyait sur la photo. Mais à propos du même objet, ils n'ont pas eu les mêmes réflexions. Cela peut s'expliquer par le fait que les élèves n'ont pas le même vécu et donc n'ont pas rencontré les mêmes expériences au cours de leur vie

Moi : Qu'est-ce qu'on voit sur la photo ?

Antonin: on dirait un phare.

Mohammed : Il est dehors.

Nasser : On dirait que c'est un volant.

Moi : D'accord, alors comment on pourrait appeler ce qu'on voit sur la photo ?

[Les élèves me regardent mais ne savent pas]

Moi : On pourrait appeler ça une balançoire. Mais je pense que Maxime n'a pas beaucoup d'information quand même, quelles sont les couleurs que l'on peut voir sur cette photo ?

Antonin : Rouge, blanc, rouge, blanc, rouge, blanc.



Chacun donne sa pensée

Ainsi, l'objet leur rappelle différentes choses en fonction de ce qu'ils ont vécu ou non. Piaget nomme cela l'égoïsme de la pensée, Il explique que « les représentations de l'enfant qui sont encore imparfaites l'amènent à construire des conceptions égoïques de la réalité ». C'est-à-dire que l'enfant ne connaît que son point de vue, il n'est pas capable d'avoir le recul nécessaire pour se centrer sur le point de vue d'un autre élève puisqu'il n'a pas vécu l'expérience de son camarade qui l'a amené à penser ce qu'il dit. Dans notre situation, cela amène les élèves à donner leurs pensées sans prendre en compte celle des autres et ce qui a été dit précédemment.

3.3- Le passage de Mohammed

Les élèves font la discussion eux - mêmes

Moi : Alors, qu'est-ce qu'on voit sur cette photo ?

Clémentine : Des bonhommes.

Moi : Des bonhommes, tu viens avec nous Antonin.

Clémentine : Un portail.

Moi : Oui, on voit un portail dans le fond.

Maxime : La cantine.

Moi : Ah oui, on voit la cantine derrière.
Et comment ça s'appelle ça ? [Je montre ce qu'il y a au premier plan de la photo]

Maxime : Un panneau

Antonin : Il y a un grand bonhomme, un moyen bonhomme et un petit bonhomme.

Moi : Alors, on redit à Mohammed ce qu'on a vu, un panneau.

Les élèves : Un panneau.

Clémentine : Un arbre

Maxime : ça veut dire quoi le panneau ? → Maxime pose une question

Moi : Ça veut dire aire de jeu.
Alors tu penses savoir où c'est Mohammed ?

Mohammed : Oui.

Moi : Donc on le suit, et on ne le dépasse pas. Mohammed, on ne court pas !

Durant le passage de Mohammed, nous remarquons une interaction entre un élève et l'enseignant où l'élève est à l'origine de l'interaction. En effet, nous pouvons voir que c'est Maxime qui prend la décision de me poser une question pour avoir d'avantage d'information sur le panneau présent sur la photo. Cela s'explique encore une fois par le sentiment de sécurité instruit par la deuxième participation au dispositif de la part de Maxime.

Dès lors, Maxime devient plus curieux sur ce qu'il voit et cela permet à l'ensemble du groupe d'être plus précis sur la photographie. En effet, c'est cette question qui permet à Mohammed de savoir que le panneau signifie la présence d'une aire de jeu, il pourra ainsi chercher autour des jeux de la cour pour trouver le panneau en question. De plus, il peut également montrer la voie pour ses camarades qui se rendent compte que l'on peut poser des questions également, je ne suis pas le seul à pouvoir en poser.

De plus, nous pouvons remarquer que les élèves font le dialogue eux-mêmes durant le passage de Mohammed. En effet, on remarque que je répète simplement ce qu'ils disent afin de m'assurer que Mohammed comprenne bien ce qui lui est dit. Les élèves s'appuie donc sur la même expérience vécue, il commence avec « des bonhommes » pour finir avec un panneau indiquant l'aire de jeu avec trois bonhommes et autour de ce panneau des arbres, un portail et la cantine.

Le dispositif a alors pour effet que les élèves interagissent entre eux en décrivant de manière plus en plus précise la photo. C'est donc l'addition de chacune des interventions des élèves que le groupe a pu arriver à une description aussi précise de la photo. On remarque alors que le climat de classe est propice aux interactions puisque chacun des élèves respectent son temps de parole et celui des autres.

Conclusion

La recherche qui a été effectuée avait pour but d'observer les différentes interactions au sein d'une activité nouvelle ainsi que leurs effets sur les élèves.

Question :

En quoi une pratique nouvelle pour une classe peut-elle modifier les interactions au sein du groupe classe ?

Hypothèse :

« J'ai alors émis l'hypothèse qu'une activité nouvelle permettrait aux élèves d'éveiller leur curiosité ce qui leur donnerait alors l'occasion d'entrée plus facilement en interaction avec l'enseignant et les autres élèves. Dès lors, ces interactions seraient plus nombreuses et ainsi elles auraient l'occasion d'être de différents types ».

Pour conclure, nous avons donc pu voir que cette nouvelle pratique permet de favoriser les interactions au sein de la classe mais également de les modifier. En effet, nous pouvons voir de nombreuses interactions dans ce dispositif, mais également des interactions élève – élève qui peuvent être peu nombreuses à l'école maternelle.

Tout d'abord, nous avons pu voir que j'ai majoritairement adopté durant mes séances une posture dite de contrôle. Cela s'explique par le fait que c'était une activité que les élèves n'avaient encore jamais réalisé, il fallait donc que je pose un cadre précis afin d'assurer le bon déroulement de ma situation.

Nous avons pu voir que cette posture n'a pas empêché les interactions. En effet, nous avons identifié beaucoup d'interactions élèves – enseignant durant mes séances. Cela relève de ma posture puisque je prenais beaucoup de place au niveau de la parole dans mon dispositif. Nous avons également pu observer des interactions élève – élève qui se faisaient lorsqu'un élève descripteur donnait une information qu'il voyait sur la photographie cela était plus une conséquence du dispositif plutôt que le support d'activité course d'orientation.

Cependant, cette posture de contrôle a empêché les élèves descripteurs d'entrer en interaction entre eux. En effet, dès un élève prenait la parole pour expliquer ce qu'il voyait sur la photo, je ne laissais pas le temps à un autre élève de prendre la parole afin qu'il réagisse à ce qu'il venait de dire. Je cherchais principalement à orienter les élèves vers ce qui me paraissait pertinent sur la photo en les faisant aller plus loin sur ce qu'ils venaient de dire.

Ensuite, nous avons pu voir que le dispositif permettait de favoriser les interactions entre les différents acteurs de la classe afin de pouvoir au mieux les observer et les analyser.

Ainsi, comme dit précédemment, nous avons pu voir des interactions élève – élève où un descripteur indiquait ce qu'il voyait sur la photographie à son camarade placé dans l'isoloir. De plus, le dispositif permettait aux élèves descripteurs d'entrer en interactions entre eux sans réellement s'en rendre compte. En effet, chacun donnait des idées, c'est-à-dire que chaque élève devait prendre en compte ce qui avait déjà été dit. Soit pour ne pas redire ce qu'a annoncé son camarade, soit pour compléter ce qui avait été décrit un peu plus tôt.

Cependant, nous avons pu constater que le dispositif pouvait être un frein auprès de certains élèves. En effet, il existait une double barrière, celle de l'isoloir et moi-même. Cela a eu pour conséquence que certains élèves se sont levés pour me montrer ce qu'il voulait dire. Or, il était donc très loin d'entrer en interaction avec leur camarade placé dans l'isoloir.

Suite à cela, nous avons pu voir que ces interactions ont été présente grâce au support course d'orientation qui était nouveau pour les élèves et qui a pu susciter la curiosité chez eux.

Tout d'abord, ce dispositif n'a pu être réalisé que grâce au support puisqu'il s'y prêtait parfaitement. En effet, il aurait été improbable de réaliser ce dispositif dans une autre activité que la course d'orientation. De plus, nous avons pu remarquer qu'un support inconnu pour les élèves leur permettait de commencer l'activité au même stade. Ainsi, chaque élèves découvraient ce qu'il fallait réaliser au même moment ce qui a permis à chacun de pouvoir entrer en interaction avec un autre acteur de l'activité.

Cependant, on remarque que même durant une activité nouvelle, il existe des différences entre les élèves. En effet, ils n'ont pas tous le même rapport avec les objets que l'on a pu rencontrer sur les photos par exemple. Ainsi, cela a pu donner a des interactions où chacun donnait un nom différent à un objet. Cela permettait aux élèves d'entrer en interactions entre descripteurs, mais il ne pouvait pas se mettre d'accord sur un mot précis. Dès lors, l'élève placé dans l'isoloir pouvait se retrouver perdu parmi l'ensemble des mots qui avaient pu être dit.

Nous avons également pu mettre en place deux groupes différents au sein de la situation de recherche. Un premier groupe plutôt hétérogène et un second groupe dit de « grand parleur ».

Nous avons donc pu noter une première différence dès la transmission des consignes puisque dans le groupe 2, Antoine était intervenu afin d'éclaircir au mieux la consigne qui leur avait été donné. Au contraire, dans le groupe 1, aucun élève n'était intervenu durant ce moment d'explication. De plus, dans le groupe 1, nous avons pu remarquer que les élèves hésitaient un peu plus à prendre la parole en début de séance du fait de la nouvelle activité qui ne les mettait pas forcément en confiance pour débiter. Cela a donné donc lieu à des situations qui n'ont pas eu lieu

dans le second groupe puisque des élèves se sont levés pour montrer et exprimer leur pensée.

De plus, dans le groupe 2, nous avons pu voir que les élèves cherchaient à dire leur pensée dès qu'il le pouvait ce qui pouvait donner lieu à des moments où ils parlaient seul, sans que je n'intervienne au contraire du premier groupe où j'orientais le plus possible les élèves pour qu'ils puissent prendre la parole.

De plus, Maxime a également pris part aux deux groupes afin de voir si des différences pouvaient être observées dans son comportement.

De ce fait, nous avons pu observer que Maxime a pris immédiatement la parole durant son deuxième passage dans le dispositif puisqu'il avait gagné en assurance et en confiance. En effet, la connaissance du dispositif et de l'activité support a permis cela. De plus, nous avons même pu voir qu'il posait des questions sur les objets de la photo afin de prendre le plus d'information possible pour les indiquer ensuite à l'élève placé dans l'isoloir. De plus, cela a permis aux autres élèves de se sentir plus facilement en sécurité et ainsi de prendre plus aisément la parole. Donc, ce double passage, a été bénéfique à la fois pour Maxime, mais également pour le reste de son groupe.

Pour finir, j'aurais aimé bénéficier de plus de temps afin de pouvoir faire passer l'ensemble des élèves une seconde fois sur le dispositif. En effet, comme le montre l'exemple de Maxime, les élèves auraient pu aller beaucoup plus loin dans les phases de descriptions et donc entrer beaucoup plus facilement en interaction. Cela m'aurait également permis de m'éloigner du groupe. Par exemple, j'aurais pu fixer la photo sur l'isoloir et me placer derrière le groupe descripteur afin de les laisser parler à l'élève isolé. Les interactions entre élèves auraient alors été plus présentes selon moi.

Bibliographie :

- Bouchard, C (2019). Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contexte éducatif.
- Bourdieu, P. (1980). Le sens pratique. Minuit.
- Bucheton, D. & Soulé Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education et didactique*. Volume 3 – n°3.
- Conseil de la recherche en sciences sociales des Etats-Unis. (1936).
- Cuhe, D. (1996). La notion de culture dans les sciences sociales.
- Damon W., Phelps E. Strategic uses of peer learning in children's education. In T.J. Berndt & G. W. Ladd (Eds), *Peer relationships in child development*. New York : John Wiley & Sons, 1989, p. 135-157.
- Deleau, M. (1989). Actualité de la notion de médiation sémiotique de la vie mentale. *Enfance*, tome 42, n°1-2.
- Ferland, F (2014). Le développement de l'enfant au quotidien. Du berceau à l'école primaire.
- Gilly, M. ; Roux, J.-P. et A. Trognon (1999). Apprendre dans l'interaction. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Lentillon-Kaestner, V. (2020). Penser l'EP autrement.
- Melville J. Herskovits. (1950). Les bases de l'anthropologie culturelle
- Orly-Louis, I (2011). Interactions à visée d'apprentissage et différences individuelles. *Interactions dans le groupe et apprentissage* (p.31 – 41).
- Schneuwly, B. et Bronckart, J-P. (1985). *Vygotsky aujourd'hui*, Delachaux et Niestlé.
- Thibert, R. (2009). Quelles pratiques collaboratives à l'heure des TIC ? Dossier d'actualité, n°43, mars 2009.
- Tylor Edward B., *La civilisation primitive*, Reinwald, Paris, 1876 – 1878.
- Vezin, J-F. (1994). Psychologie de l'enfant : l'enfant capable.
- Vygostki, L. S. (1985). *Pensée et langage*, traduction de Françoise Sève, Paris, Editions sociales. Deleau, M. (1989). Actualité de la notion de médiation sémiotique de la vie mentale. *Enfance*, tome 42, n°1-2.

Annexes

Moi : Alors, c'est Clémentine qui a levé la main en premier mais vous allez voir, vous allez tous passer.
Alors, là l'exercice qu'on va faire aujourd'hui, c'est que Clémentine va se cacher derrière le tapis, ça s'appelle un isoloir. Et nous, on va avoir une photo et on va devoir dire ce qu'on voit sur la photo à Clémentine. Comme ça, on va dire tout ce qu'on voit sur la photo et Clémentine va devoir retrouver sans regarder la photo, où est-ce qu'elle a été prise.

Antonin : Elle pas droit de regarder la photo ?

Moi : Non, Clémentine n'a pas le droit de regarder la photo, d'accord ?

Antonin : Mais nous, oui !

Moi : On va faire un exemple. Clémentine tu te mets derrière, tu te caches et tu n'as pas le droit de nous regarder.
Alors on va prendre une photo [je cherche la photo].

Alors regardez, j'ai trouvé la photo, qu'est-ce qu'on voit sur la photo ?

Moi : Donc là, on va faire un nouveau petit exercice, y'a un élève qui va se cacher derrière pour ne pas le voir et lui il ne pourra pas nous voir. On va choisir une photo et on va devoir lui décrire la photo pour qu'il sache où a été prise la photo.

On attend, on attend, est-ce que je vous ai demandé de vous levez ?

Elève : Non.

Moi : Donc après, quand on aura fini de décrire la photo, il faudra qu'on le suive sans lui dire et sans lui montrer, attention, il n'y a pas le droit de lui montrer sinon c'est de la triche ! Donc il faudra le suivre et lui il devra trouver où a été prise la photo.

Alors, Léa, tu veux commencer ? Tu te mets derrière.

Les autres, on reste assis.

Alors, on va choisir une photo... Léa, tu ouvres bien grand tes oreilles.

Moi : Qu'est-ce qu'on voit sur la photo ?

Les élèves : Un toboggan.

Moi : Alors qui dit à Léa que c'est un toboggan ?

Karim : Moi

Moi : Alors, vas-y Karim, tu dis à Léa ce que l'on voit ?

Karim (grande hésitation) : Léa, on voit un toboggan

Moi : Très bien, qu'est-ce qu'on peut voir d'autre pour aider Léa ?

Maxime : Orange, jaune, bleu, gris

Moi : On dit à Léa les couleurs qu'on voit sur le toboggan ?

Kadja : Moi je veux lui dire.

Moi : Oui, dit lui

Kadja : Euh, un toboggan (et il hésite)

Maxime (l'aide) : du orange, du bleu, du jaune, du gris et puis du métal.

Moi : Alors Léa, est-ce que tu penses savoir ou c'est ou pas ?

Léa : Oui !

Moi : Alors attention maintenant, sans montrer à Léa, on va la suivre et on va voir si elle va trouver le lieu de la photo.

Moi : Alors, qu'est-ce qu'on voit sur la photo ?

Léa : On voit des lignes couchées (compétence travaillée précédemment).

Moi : On voit des lignes couchées... tu as entendu Kadja ?

Kadja : Oui, j'ai entendu.

Moi : Qu'est-ce qu'on peut dire d'autre ? Car ça va être compliqué sinon ?

(Personne ne prend la parole)

Moi : Qu'est-ce que c'est, cet objet ?

Antoine : Une balançoire

Maxime : Avec un volant de pompier.

Samir : Une balançoire (élève qui ne parle très peu le français).

Karim : Jordan, Jordan, une ambulance.

Moi : On a dit que c'était un volant de pompier déjà, tu as bien entendu Kadja ?

Kadja : Oui !

Moi : On refait un dernier résumé pour aider Kadja ?

Maxime : Ligne couché, rouge et blanche.

Moi : Sur quoi ?

Maxime : La balançoire

Moi : Okay super, tu penses savoir où c'est Kadja ?

Kadja : Oui !

Moi : On va choisir une nouvelle photo, alors qu'est-ce qu'on voit ?

Antoine : Un escargot

Samir : Un escargot (répétant ce qu'il a entendu).

Moi : On voit un escargot, attention je te vois essayer de regarder la photo Karim ! Elle est où cette coquille ?

Antoine : Dehors ! Dans la grande recrée !

Moi : Et elle est par terre ? Sur un mur ? Elle vole ?

Léa : Elle est par terre.

Moi : La coquille est par terre, oui. Et qu'est-ce qu'on voit sur cette coquille ?

Antoine : Plein de lettre !

Moi : Des lettres vous êtes sur, regarder c'est quoi ça ?

Maxime : Des chiffres.

Moi : Oui ce sont des chiffres, ils vont jusqu'à 10 ! Alors Karim, est-ce que tu as une idée ?

Karim : Oui.

Moi : Alors on va suivre Karim pour voir s'il arrive à trouver la coquille d'escargot avec des chiffres dessus.

(Malheureusement, des élèves lui ont montré, j'ai donc du rappeler les consignes et refaire avec Karim).

Moi : On reste assis, on reste assis. Alors, hop, qu'est qu'on voit sur cette photo ? Kadja ?

Kadja : Je sais pas, un pompier.

Moi : Non quand même (peut-être qu'elle pensait à la barre des pompiers).

Léa : Un lepodaire.

Moi : Un lampadaire, vous répétez après moi : Un lampadaire.

Les élèves : Un lampadaire.

Moi : donc on voit un lampadaire, qu'est-ce qu'on voit d'autre sur cette photo ?

Maxime : On voit la cantine.

Moi : Qu'est-ce qu'on peut voir d'autre ?

Léa : La classe des grands

Moi : Oui la classe des grands, alors Karim, tu as une idée ?

Karim : Oui.

Moi : Alors, on va suivre Karim, mais c'est lui qui doit nous dire !

Moi : Qu'est-ce qu'on voit sur la photo là ?

Karim : un poteau

Moi : un poteau

Kadja : des tapis

Moi : Qu'est-ce qu'on voit sur ce poteau, parce que je pense qu'il y a beaucoup de poteau, ça va être dur de trouver

Karim : des garçons

Moi : Un quoi ? (je n'ai pas compris)

Kadja : un papa, un grand frère et un petit frère.

Samir : un papa et une maman

(Kadja se lève et me montre les bonhommes sur la photo)

Moi : Faut pas me montrer Kadja, faut le dire parce que, regarde, sinon Antoine il va jamais savoir

Samir : Papa et maman et petit

Moi : Ah ! Donc Samir, il a dit que sur le panneau on voit un papa, une maman et un enfant.

Samir : un petit

Moi : Et un petit, d'accord, qu'est-ce qu'on peut voir d'autre ? Qu'est-ce qu'on peut voir derrière ?

Samir : et papa, et maman

Karim : ~~un~~ escalade ici.

Moi (chuchotant) : Ce qu'on voit derrière ?

Karim : ~~un~~ un banc, la cantine !

Moi : ah, y'a la cantine dans le fond, d'accord. Donc c'est un panneau à côté de la cantine

Karim : mais moi par contre, j'ai une copine moi.

Moi : Kris, tu vois quelque chose toi ?

(Kris me montre la cantine et le panneau)

Moi : On voit la cantine derrière, avec le panneau. Alors Antoine, est-ce que tu as une idée ?

Moi : Alors on va prendre une photo [je cherche la photo].
Alors regardez, j'ai trouvé la photo, qu'est-ce qu'on voit sur la photo ?

Maxime : Un toboggan

Moi : un toboggan, alors est-ce que c'est à moi qu'il faut parler ou à Clémentine ?

Maxime : Clémentine, on voit un toboggan.

Moi : On voit un toboggan, est-ce qu'on peut l'aider un petit peu ?

Les élèves : Oui.

Moi : Alors, il est de quelle couleur ce toboggan ?

Les élèves : rouge, orange, bleu.

Moi : Et qu'est-ce qu'on peut voir d'autre ?

Mohammed : un arbre

Moi : un arbre. Donc on voit un toboggan orange, rouge, avec un arbre.
Alors maintenant la consigne, est-ce que Clémentine tu penses savoir où c'est ?

Clémentine : Oui.

Moi : Donc maintenant, on suit Clémentine, on n'a pas le droit de la dépasser, ni de l'aider. Allez, on est parti, on suit Clémentine.

Moi : Alors, qu'est-ce qu'on voit sur cette photo ?

Clémentine : Des bonhommes.

Moi : Des bonhommes, tu viens avec nous Antonin.

Clémentine : Un portail.

Moi : Oui, on voit un portail dans le fond.

Maxime : La cantine.

Moi : Ah oui, on voit la cantine derrière.
Et comment ça s'appelle ça ? [Je montre ce qu'il y a au premier plan de la photo]

Maxime : Un panneau

Antonin : Il y a un grand bonhomme, un moyen bonhomme et un petit bonhomme.

Moi : Alors, on redit à Mohammed ce qu'on a vu, un panneau.

Les élèves : Un panneau.

Clémentine : Un arbre

Maxime : ça veut dire quoi le panneau ?

Moi : Ça veut dire aire de jeu.
Alors tu penses savoir où c'est Mohammed ?

Mohammed : Oui.

Moi : Donc on le suit, et on ne le dépasse pas. Mohammed, on ne court pas !

Moi : Qu'est-ce qu'on voit sur la photo ?

Antonin : on dirait un phare.

Mohammed : Il est dehors.

Nasser : On dirait que c'est un volant.

Moi : D'accord, alors comment on pourrait appeler ce qu'on voit sur la photo ?

[Les élèves me regardent mais ne savent pas]

Moi : On pourrait appeler ça une balançoire. Mais je pense que Maxime n'a pas beaucoup d'information quand même, quelles sont les couleurs que l'on peut voir sur cette photo ?

Antonin : Rouge, blanc, rouge, blanc, rouge, blanc.

Moi : Comment ça s'appelle les lignes comme ça ?

Clémentine : Les lignes couchées.

Moi : Okay super ! Alors on rappelle une dernière fois ce qu'on a vu sur la photo ?

Antonin : Une balançoire !

Moi : De quelle couleur ?

Les élèves : Rouge et blanc.

Moi : Alors Maxime, tu as une idée ?

Maxime : Oui !

Moi : Okay, alors on suit Maxime





